

LA FORMACION DE LOS ALUMNOS COMO SUJETOS DE ALTO Y BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR EN EDUCACION PRIMARIA

Lic. Adrián Cuevas Jiménez, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala¹

RESUMEN

Creemos que para comprender el rendimiento escolar se requiere estudiarlo como realidad que forma parte del desarrollo personal del alumno en un contexto sociocultural concreto, como proceso de interpelación dinámica del individuo con los demás sujetos escolares, a través de las significaciones, valoraciones, actitudes, expectativas y prácticas sociales sobre el aprovechamiento en la escuela, en donde se va configurando como alumno concreto, como sujeto de rendimiento escolar que se expresa y constituye en su misma acción práctica y en su reflexividad sobre ella. El objetivo de este trabajo es investigar cómo se forman los sujetos escolares como alumnos de alto y bajo rendimiento en educación primaria, en una escuela elemental del área suburbana de la Ciudad de México; particularmente se analiza qué elementos de al menos dos fuentes de interacción, maestros y compañeros, incorporan nuestros sujetos de estudio en su valoración y acción, en una toma de postura, en su configuración personal.

Palabras clave: rendimiento escolar alto, rendimiento escolar bajo, fracaso escolar.

ABSTRACT

We think in order to comprehend the school performance is necessary to study it as a reality that is a part of the pupil's personal formation in a concrete socio-cultural context as a dynamic rapport process between the individual and the rest of the school subjects through social meanings, assessments, attitudes, expectatives and practices in school performance in a school where the student is configured as a concrete pupil, as a school performance subject who expresses and builds on his or her own practical action as well as his or her reflexivity about it. The objective of this paper is to research how school individuals are formed as high or low performance elementary school pupils, of an elementary school in the suburbs of Mexico City. In particular to analyze which elements from at least two sources of the interaction, the teachers and the classmates, are incorporated by our study subjects in their self-assessment and action, in a position for their personal configuration.

Key words: high school performance, low school performance, school failure.

INTRODUCCION

La escuela constituye uno de los principales ámbitos de formación de las nuevas generaciones, de internalización y creación cultural en cada contexto social. Tan grande es su importancia que en la actualidad dicha institución representa el eje central en torno al cual se programa y realiza la vida misma del individuo, del grupo, de los pueblos, de las naciones y de la sociedad como un todo. La creación de organismos nacionales e internacionales que asumen las funciones de planear, vigilar y evaluar el quehacer escolar, así como la inclusión de indicadores relativos a esta modalidad educativa (porcentaje de analfabetismo, promedio de escolaridad, eficiencia terminal, índice de repetición, etc.), en la concepción y evaluación del desarrollo de cada país, dan cuenta del papel central de la institución escolar en la sociedad actual.

Esa constitución de la escuela como eje central de la vida humana actual, ha implicado una preocupación grande y un esfuerzo enorme

orientados a su análisis y evaluación para fines de su mejoramiento; existe en el mundo un inmenso volumen impreso, y recientemente en medios electrónicos (Internet), de investigaciones, propuestas y reflexiones en torno a las diversas cuestiones escolares y, al menos anualmente, los organismos vinculados a la educación escolar, tanto nacionales como en el ámbito internacional, llevan a cabo informes que dan cuenta del estado último en esa realidad.

Un elemento que está siempre presente, implícita o explícitamente, a lo largo de ese quehacer analítico y evaluativo de la educación en la escuela, es el fenómeno del "rendimiento escolar", que representa la misma razón de ser de esta institución, pues constituye el principal indicador de su funcionamiento; por eso el estudio, la reflexión e investigación sobre el mismo se ha convertido en una prioridad generalizada. Este concepto significa el nivel de aprovechamiento que logra el alumno con respecto a los objetivos, prácticas y criterios

¹Este trabajo se llevó a cabo a través del Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico (PASPA) de la Universidad Nacional Autónoma de México.

educativos instituidos en determinado contexto sociocultural, para su observancia y cumplimiento en el ámbito escolar; abarca todos los niveles desde el mínimo hasta el más alto desempeño, aunque en la práctica institucional de la escuela sólo se han hecho evidentes ambos momentos extremos: el mínimo desempeño que se ubica dentro del llamado "fracaso escolar" y el alto aprovechamiento o "éxito escolar", pasando desapercibidos o en la indiferencia los niveles intermedios o "aprovechamiento regular".

Sin embargo, es también cierto y resulta importante enfatizar, que de ambos extremos resaltados del rendimiento escolar, la preocupación principal desde esta institución, desde los distintos organismos educativos y desde la sociedad en general, ha estado centrada en el extremo del "fracaso escolar". El interés grande para comprenderlo ha generado múltiples explicaciones teóricas y planteamientos metodológicos y prácticos para su afrontamiento. Con el concepto de "fracaso escolar" se hace referencia al logro deficiente, por parte de los alumnos, de los contenidos, metas y prácticas instituidos en la escuela y que comprende: a) la reprobación de grados, b) el bajo aprovechamiento y, c) la deserción escolar.

En cambio, el alto rendimiento o "éxito escolar" se plantea como el fin ideal de la escuela y, por oposición al bajo rendimiento, como la meta que orienta los criterios y las bases para la solución de este último; ese alto rendimiento se asume como algo deseado y esperado, pero casi nunca como un problema que resulta apremiante resolver, al menos en el mismo grado en que se asume el rendimiento bajo, o fracaso escolar de manera más general. Una vasta literatura sobre este fenómeno da cuenta del sesgo hacia el mismo, con perspectivas variadas de abordaje cuyas orientaciones generales señalaremos brevemente.

Por un lado se encuentra una visión general que concibe los fenómenos de la realidad humana en términos de relaciones causales o determinaciones lineales de factores.

Para algunos de estos puntos de vista la determinación se ubica en las cuestiones biológicas: herencia, maduración del sistema nervioso, talento, etc. El rendimiento escolar, en esta perspectiva, se encuentra determinado biológicamente, de manera que, más que derivar una alternativa para enfrentar el "fracaso escolar", la multitud de planteamientos al respecto (Binet, 1913; Terman y Merrill, 1975; Wechsler, 1955; Galton, 1869; entre otros), sólo ha permitido e inducido un amplio despliegue en el diseño de procedimientos para medir los grados de aptitud individual, para definir los límites del desarrollo intelectual y consecuentemente de aspiración, adquiriendo importancia la construcción de instrumentos como los tests de inteligencia; esos planteamientos se encuentran más cercanos a una justificación del problema, en este caso del rendimiento escolar bajo, que a su solución, aunque

no haya sido conscientemente asumido por todos los autores que los sustentan.

Otros planteamientos de esta misma concepción determinista ubican el énfasis en las influencias del medio social; ellas determinan el rendimiento en la escuela y ahí se ubica la causa del "fracaso escolar" y, por lo tanto, la búsqueda de una alternativa para enfrentarlo. Entre los aspectos que se consideran están los socioeconómicos y culturales, a partir de los cuales se abordó explícitamente el fracaso en la escuela en términos de "depravación cultural" y se generaron como alternativas consecuentes, para enfrentarlo la llamada "educación compensatoria" y para prevenirlo la "estimulación temprana" (Golberg, 1963; Hunt, 1962; Deutsch, 1965; Bailing y Golking, 1964; Ausubel, 1964; citados en Passow, Golbert y Tannembaum, 1967. Otros autores plantearon la divergencia entre los modelos culturales de aprendizaje que se establecen en la escuela y los que se practican en el ámbito extraescolar (Ogbu, 1982; 1990; Delgado, 1991; Paradise, 1987, 1991; Zona Educativa, 1998, www; Haman, 1997, www), sugiriendo explícita o implícitamente como alternativa la flexibilidad del curriculum escolar para considerar las distintas modalidades de aprendizaje o su diseño regionalmente según los patrones culturales del alumnado.

En resumen, desde esta visión determinista que plantea una relación lineal entre rendimiento escolar como producto y los factores biológicos o sociales como causantes, no hay ni puede haber un espacio para el alumno como sujeto.

Desde otro punto de vista general se pretende ver el fenómeno humano de manera más compleja que una simple determinación lineal, en nuestro caso el rendimiento escolar, como un proceso de construcción social en el que se implican los distintos actores que en cada caso se interrelacionan. Algunos teóricos que comparten esta visión enfatizan más el papel de los otros, como individuos o como instituciones (Perrenoud, 1990; Ritts, Patterson y Trubs, 1992; Holland y Eihart, 1990; Ogbu, 1990; Schnaider y Lee, 1990; López y colaboradores, 1984; Bochkarieva, 1977; Amador, 1993; Fernández, 1987). Otros autores enfatizan más el papel del propio individuo en su proceso constructivo, para nuestro caso como sujeto de rendimiento escolar, subestimando en cierto sentido el papel de los espacios comunicativos; estas formulaciones se relacionan de alguna manera con una visión piagetiana y con los planteamientos de Gergen (1996) que destaca el carácter constitutivo del discurso. Aunque esta visión construccionista considera el papel del sujeto, no se logra una visión de integralidad. En torno al rendimiento en la escuela se supera una concepción determinista, una relación causa-efecto ya que se le considera como un proceso que se va construyendo a partir de valores, prejuicios, actitudes y prácticas que conforman el mundo de significaciones en determinado contexto sociocultural; sin embargo, en

esa construcción resulta enfatizado o el papel de los otros (maestros, padres, compañeros), o bien la participación del propio alumno, faltando nuevos desarrollos de interrelaciones entre sujetos y situaciones concretas que den cuenta de cómo se configuran en proceso.

Desde otro punto de vista se pretenden concebir las cuestiones humanas en su interrelación compleja, en su integralidad, considerando que el ser humano es un sujeto activo pero necesariamente situado en un contexto sociocultural concreto (Leavey y Wenger, 1995) que no lo determina sino que solamente le ofrece posibilidades y restricciones (Valsiner, 1997), en el que se inserta en un sistema de interrelación social dialécticamente. Desde aquí, por lo tanto, se considera una participación activa del alumno en un sistema de relaciones sociales complejas con los demás actores sociales de su medio, de manera que su desempeño en la escuela forma parte de su desarrollo personal; el centro de atención se coloca, pues, en el alumno concreto, situado en un contexto histórico social y escolar específico. Algunos estudios han tratado cuestiones del desarrollo del escolar en esta dirección como, entre otros, el papel de los objetivos, intenciones y propósitos como motivos de la acción y momentos necesarios para el desarrollo volitivo (Bozhovich, 1977; Slavina, 1977); la valoración autovaloración, aspiraciones y la orientación de la personalidad (Savofko, 1977; Neymark, 1977; González, 1993).

Resumiendo lo que se ha abordado previamente, podemos decir que en torno al rendimiento escolar como el principal indicador del funcionamiento de la escuela, el sesgo se ha colocado en el desempeño bajo o "fracaso escolar", existiendo distintas miradas que intentan explicarlo. Esa diversidad explicativa muestra lo complejo de esta realidad y la posibilidad de su abordaje a partir de variados niveles y ámbitos, desde aquellos que se ubican en el análisis de la relación determinista causa-efecto en sus distintas formas, hasta los que lo asumen como una construcción enfatizando el papel de los otros o bien el del propio sujeto. Otro punto de vista considera el rendimiento escolar como un fenómeno complejo y dinámico que forma parte del desarrollo personal del alumno.

En el trabajo de investigación que aquí se presenta se comparte este último punto de vista.

LA FORMACION DE LOS ALUMNOS COMO SUJETOS DE ALTO Y BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA

1. Postulados generales

- a) El desarrollo humano es un proceso de construcción social, histórico y dinámico. Como proceso histórico implica que se lleva a cabo en determinado ambiente sociocultural formado por objetos y prácticas sociales, significaciones y normas compartidas por sus individuos; como

proceso dinámico significa que el individuo es partícipe activo en su propia formación.

- b) En la interrelación del individuo con su medio no existe una determinación lineal del segundo ni una autonomía absoluta del primero, sino un proceso de "indeterminación limitada", donde la situación contextual establece las posibilidades pero también las restricciones a la involucración activa y creativa del sujeto.
- c) La participación situada del sujeto se lleva a cabo en "contextos locales de práctica" que, interrelacionados dentro de una estructura social más general, forman un sistema de símbolos, prácticas, perspectivas y posturas personales.
- d) La expresión del individuo como persona se manifiesta a través de su actividad práctica y de su reflexión o valoración sobre ella.
- e) El rendimiento escolar como situación que implica una participación activa del individuo en un contexto sociocultural determinado es un proceso que forma parte del desarrollo personal del alumno.
- f) El rendimiento escolar refiere a un proceso complejo y dinámico de interrelaciones entre prácticas, interacciones sociales y formaciones psicológicas del alumno en un contexto sociocultural y escolar específico en el que existen significaciones, valoraciones, actitudes, expectativas y prácticas sobre el aprovechamiento en la escuela, en donde se va configurando como alumno, como sujeto de rendimiento escolar.
- g) En el desarrollo del alumno como sujeto de rendimiento escolar se expresa la implicación de los distintos contextos inmediatos e interrelacionados de práctica en que se involucra.
- h) En la construcción teórica del rendimiento escolar el investigador adquiere un papel constructivo-interpretativo en un proceso comunicativo con los sujetos escolares.

En consecuencia, el propósito en esta investigación es analizar cómo se constituyen los sujetos escolares como alumnos de alto y bajo rendimiento escolar en educación primaria. Particularmente la implicación de los maestros y los compañeros en la construcción del rendimiento escolar para el contexto que se analiza, y lo que de eso incorporan para sí los alumnos que se investigan.

2. El contexto social de la investigación

El trabajo tiene como marco de situación concreta el sistema de educación escolar en México, cuya estructura se organiza en los niveles de preescolar que oficialmente se plantea en un solo grado, primaria con seis grados, secundaria con tres, bachillerato también con tres grados y educación superior; excepto el preescolar, que no es requisito para ingresar a la primaria, cada uno de los demás niveles es requisito para ingresar al nivel subsecuente.

En el sistema escolar mexicano existen las modalidades de escuelas pública y privada, aunque el Estado tiene el control total en los programas y la acreditación. En la actualidad la escuela pública se puede cursar en el turno matutino o en el vespertino, aunque las actividades se centran principalmente en el turno de la mañana, pues hay menor cantidad de escuelas en el turno vespertino y muchos de los alumnos que se inscriben en él lo hacen por dificultades para cursar en el primer turno, como la capacidad de espacio en las instituciones, realización de algunas actividades para sostén económico, ocupación laboral de la familia, etc. En escuela primaria existe un solo maestro por grupo escolar de entre 25 y 45 alumnos, y a partir del nivel de secundaria la asignación de los maestros es por asignatura.

Principalmente en el contexto urbano, cada institución escolar alberga personal que habita en ella para ocuparse de su cuidado y mantenimiento; asimismo cada escuela cuenta con una pequeña tienda denominada "cooperativa escolar", con fines de ayuda al autofinanciamiento.

Algunos datos generales nos proporcionan una idea de la problemática relacionada con nuestro tema de investigación en situación mexicana. Según el organismo público encargado de la educación en México, "Secretaría de Educación Pública" (SEP) en 1997 había en el país 6.2 millones de analfabetos, 12.5 millones sin primaria concluida y 17.4 millones sin secundaria terminada. De acuerdo a otras fuentes la eficiencia terminal en la escuela primaria mexicana ha sido en la presente década de 57; es decir, de cada 100 niños de iniciada (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 1996; Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, SNTE, 1997); el 43 % restante conforma el porcentaje de repetidores y desertores. Según la UNESCO (1990) la tasa de repetición en primaria era de 10.3 %.

La institución en la que se realizó la investigación es una escuela primaria de la periferia de la Ciudad de México, perteneciente en la demarcación política al Municipio de Tlalnepantla del Estado de México. Aunque esta zona se ubica en las faldas de un cerro, se encuentra urbanizada, densamente poblada y junto a un área altamente industrializada; el material de construcción de las viviendas es principalmente el concreto y en esta comunidad no existen espacios culturales ni recreativos.

Esta escuela se fundó a principios de los años 60 por iniciativa y colaboración de los propios habitantes que, por motivos de trabajo en una de las principales empresas industriales asentada en el área, poblaron el lugar. Al inicio de su fundación sólo se formó el turno matutino, cubierto por los hijos de los mismos obreros y colonos, y las aulas eran suficientes. Un tiempo después, debido al crecimiento urbano de la Ciudad de México, los alrededores de esta comunidad se fueron poblando y requiriendo de servicios como los escolares, de

manera que esta escuela absorbió esta demanda; esta situación generó, por un lado la saturación de alumnos que llevó al establecimiento del turno vespertino; por otro lado también generó una especie de recelo de los pobladores iniciales que se identificaban más con la escuela, en tanto promotores y fundadores de la misma, de modo que buscaban prioritariamente el turno matutino para sus hijos. En general los pobladores consideraban la institución como una escuela de "buen nivel", con "buenos profesores" y disciplinada". En la actualidad esta institución tiene un edificio de dos plantas físicamente deteriorado, que cuenta con 16 salones con espacio para unos 40 alumnos cada uno, una oficina para la dirección, una biblioteca pequeña, un local para la cooperativa, un área de sanitarios y un patio de recreación al lado de las aulas. En cada aula hay básicamente mesabancos y muebles para dos alumnos cada uno, el escritorio de la maestra, un pizarrón y un armario.

El horario en el turno vespertino, en el que se realizó la investigación, era de 1.30 a 6.00 horas de la tarde; la distribución del personal era: un director, un subdirector, 14 maestros (sólo 3 del sexo masculino), un conserje y 2 personas encargadas de la cooperativa. Todos los maestros tenían formación magisterial, con edades entre 30 y 50 años, 11 de ellos trabajaban en otras instituciones por la mañana y en general mostraban relaciones interpersonales aceptables. El ejercicio de la autoridad estaba centrado básicamente en el director pero el régimen disciplinario de la institución era laxo, pues no existía vigilancia especial para maestros, quienes podían desplazarse por ella libremente y en ocasiones abandonar sus actividades; esto era válido incluso para el alumnado, algunos de los cuales acudían a abrir la puerta de la entrada a la escuela cuando alguien llamaba (función asignada a la portera o conserje), era frecuente ver alumnos sin el uniforme ni el corte de pelo reglamentario.

La población de 500 alumnos en este turno se distribuía en 14 grupos de entre 30 y 40 en cada uno; muchos de ellos mostraban desarreglo personal, desgaste en el vestido y calzado, algunos realizaban por la mañana actividades para ayudar al ingreso económico familiar y la apariencia física de algunos otros indicaba carencias alimenticias. A la dirección y personal docente de la escuela les preocupaba el tránsito al siguiente nivel educativo de los alumnos que terminaban la primaria, de manera que en el curso escolar en que se realizó la investigación adoptaron la modalidad de varios maestros por grupo en los quintos y sextos grados, en donde había un maestro titular que era el responsable del grupo e impartía algunas asignaturas, y otros tres maestros que impartían otras materias.

El estudio se realizó con dos alumnos del grado 6° B, compuesto por 34 alumnos, 20 de ellos niños y 14 niñas. La maestra titular del grupo tenía formación

magisterial, 45 años de edad y de esos años, 20 de práctica docente y 11 de estos en la escuela actual; era casada pero no podía concebir hijos y por la mañana trabajaba en otra escuela, ella impartía Español, Civismo y Educación Física, otras tres maestras impartían Matemáticas y Ciencias Naturales, Geografía e Historia, respectivamente.

3. Método

La investigación se llevó a cabo con dos alumnos, uno de bajo y otro de alto rendimiento escolar, del sexto grado, grupo B y turno vespertino (1.30 a 6 horas de la tarde) de la escuela primaria ya referida. El criterio de selección de esta escuela fue el interés y disposición a su realización por parte de las autoridades y personal docente, después de exponerles el investigador en lo que consistía dicha investigación, su importancia para la escuela y para la educación en general, así como la obtención de créditos sobre la misma y la disponibilidad del informe final. Para definir el grado y grupo de la escuela que más se relacionaba con el interés del trabajo, el criterio fue la apreciación de la dirección y maestros de la escuela, así como la disposición de la maestra titular del grupo. Finalmente para la selección de los alumnos de alto y bajo rendimiento escolar el criterio fue principalmente la valoración inicial de la maestra titular del mismo.

Las estrategias de investigación, acordes a nuestra concepción sobre las formas de expresión e la persona, fueron:

- a) La observación directa de la interacción en la situación escolar, dentro y fuera del salón de clases; para ello el investigador estuvo presente en distintos tiempos del horario escolar y durante varias sesiones. En el momento en que a alguno(s) de los alumnos del grupo, o a los sujetos de estudio en el momento del trabajo con ellos, les interesaba y preguntaban sobre la función del investigador, se les explicaba que su interés era conocer cómo aprenden los niños en la escuela y que su colaboración era muy importante, por lo que se les invitaba a cooperar.
- b) Narraciones de la maestra titular, de otros maestros y de compañeros del grupo sobre el rendimiento escolar en general y especialmente en ese grupo, cómo y qué valoran en ese sentido de los alumnos del grupo en general y particularmente de los sujetos en estudio. Narraciones de los alumnos en investigación sobre las mismas cuestiones anteriores relacionadas consigo mismo. Estas distintas narraciones se llevaron a cabo tanto de manera informal, cuando se presentaba la ocasión y en la interacción cotidiana, como de manera formal cuando se programaba en determinado tiempo y fuera de la interacción cotidiana.
- c) Entrevistas a la maestra titular, a otros maestros y a los propios sujetos del estudio para profundizar

sobre elementos importantes pero que sólo aparecen de manera indirecta o para aclarar o complementar.

4. Resultados y su análisis

El trabajo analítico en esta investigación se basa en el estudio intensivo de caso, de cada uno de los dos alumnos considerados de bajo y alto rendimiento escolar del grado, grupo y escuela ya señalados.

CASO 1: Fernando

Este alumno pertenece a una familia extensa, regida por la madre y compuesta por ella y seis hijos entre los que Fernando ocupa el cuarto lugar; de éstos la hija mayor está divorciada y vive con tres hijos en la familia original donde es la responsable de las actividades domésticas; otro de ellos está casado y vive independiente, y los demás viven también con la madre. El nivel escolar de la familia es de primaria o menos. El padre abandonó la familia nueve años atrás, y desde entonces la madre trabaja de conserje en una escuela primaria para sostener la familia; su salario y el de un hijo que trabaja como ayudante de chofer constituyen el ingreso familiar que se ubica en el nivel de salario mínimo (3.5 dólares USA diarios). Entre la familia y la escuela existe poca relación, regularmente a través de la hija mayor y se reduce a la asistencia para firma de boletas de calificación y a reuniones oficiales muy necesarias. La vivienda se encuentra en proceso de regularización oficial y aunque cuenta con los servicios de agua potable, electricidad y drenaje, muestra hacinamiento.

Fernando tiene 11 años de edad y no cursó preescolar; es considerado de bajo rendimiento por la maestra titular del grupo, con quien ha cursado cuatro grados; fuera de la escuela Fernando informalmente trabaja como ayudante de cobrador en una unidad privada de transporte urbano y practica foot-ball. En la escuela nunca ha obtenido algún premio pero fuera de ella obtuvo un trofeo de foot-ball. Entre él y el investigador se logró una comunicación aceptable y su disposición para el trabajo de investigación.

Aunque Fernando aparece como alumno de bajo rendimiento en los discursos y valoraciones de varios maestros y algunos compañeros, su desempeño no es significado de la misma manera por todos ellos, ni él los asume uniformemente en su reflexión y acción.

La maestra titular del grupo presenta una perspectiva muy formada en torno a Fernando, usando categorías para describirlo como *flojo, bajo aprendizaje, distraído, juguetón, despistado, lento aprendizaje, peleonero, inquieto, platicador*; ella usa estas categorías en el sentido de subvaloración generalizada hacia él. Ser inquieto o platicador, por ejemplo, muchas veces se consideran recursos importantes para el desarrollo del niño, y sin embargo para la maestra están incluidos en la valoración negativa hacia Fernando.

Muy relacionado con esa significación construida en la maestra, ella muestra una actitud pesimista o fatalista hacia el desempeño de este alumno, diciendo: *definitivamente siento que él no va a entrar a la secundaria, o entra pero no la va a hacer... necesita algo manual, algún oficio.*

Por otro lado, más allá del sentimiento de "compasión" por Fernando que ella dice sentir por su bajo rendimiento, la maestra no se asume como parte en la constitución de ese "problema", planteando su razón de ser en el mismo alumno y en la familia, *su mentalidad no le ayuda, de por sí que no la hace y luego que no le hecha ganas, pues menos puede; ¡velo!, ¡míralo!, vas a ver que toda va con su personalidad, es despistado, es flojito, no estudia, a veces no hace la tarea, y no lo culpo todo a él, porque siento que le hace falta un poco de atención y alguien que lo motive en casa... le falta ayuda de su familia.*

La maestra titular diferencia el desempeño en las materias propiamente académicas como Español, Matemáticas, Historia, etc., de las que no se consideran académicas como Artísticas y Educación Física, considerando que las primeras suelen tener más dificultades y menos interés, y señala que en el segundo bloque de materias Fernando participa más; sin embargo, regresa a su perspectiva general de valoración negativa hacia él, con relación a sus calificaciones enfatiza que todas son reprobatorias, en todas las áreas y precisa: *a veces sí tiene... momentos en que le hecha ganas, pero no, todas sus calificaciones son de 4 y 2... aunque llega a pasar porque se le acumulan otras cosas, entrega de libros terminados, cuestionarios... pero no tiene más de 7 en su boleta (6 es la calificación mínima para aprobar).*

En su quehacer práctico la maestra titular realiza la siguiente rutina: regularmente se demoraba unos 15 minutos en la Dirección de la escuela antes de llegar al salón, mientras en este ocurría el desorden y la indisciplina; al llegar lo primero que hacía era pedir silencio y orden, "levantando la voz"; después, en unos 10 minutos organizaba en su escritorio el tema de la clase y luego hacía dictados o lo explicaba usando el pizarrón, pidiendo enseguida la realización de ejercicios; mientras esto último ocurría ella realizaba alguna otra actividad en su escritorio o salía del salón (en este caso volvía el desorden en el grupo); después de un tiempo pedía la revisión de los ejercicios sentada en su escritorio, pero no todo el grupo los realizaba y pocos se acercaban a la revisión, Fernando era de los que pocas veces los hacía y casi nunca se acercaba para que los revisara la maestra, siendo esto indiferente a ella; durante ese tiempo Fernando interactuaba con otros compañeros platicando o jugando. Al final la maestra siempre dejaba la tarea para hacer en casa.

En tanto esa era una rutina de la maestra, ese actuar de Fernando y de los demás alumnos del grupo también se volvían cotidianos o recurrentes; desde la ubicación de la maestra en su escritorio o

junto al pizarrón, delante de todo el grupo, generalmente sólo atendía y controlaba a los alumnos de enfrente y a los que acudían a su escritorio, y Fernando no estaba en esas situaciones.

La maestra titular ha sido maestra de Fernando durante tres grados, ella así lo reconoce, señalando que siempre ha sido igual, *siempre ha sido así como es ahorita, siempre ha sido así, muy irresponsable, muy al ahí se va.* Sin embargo, ese hecho de haber sido su maestra durante mucho tiempo y bajo esa rutina, aunque ella no lo asume en su reflexión, ha contribuido a la formación de Fernando como alumno con ciertas características, a su formación de una imagen de maestra; de hecho cuando se le preguntó quién había sido su mejor maestra él dijo que la titular.

Esto último se vincula con una relación de mucha confianza de la maestra con Fernando y con todo el grupo, que se pudo observar por el acercamiento libre de los alumnos a ella, que la maestra misma alude con mucho orgullo: *creo que la relación que hay entre ellos y yo en general siento que es buena porque todos se acercan a mí, luego hasta me andan abrazando, y Fernando igual... algunos me dicen que soy su segunda mamá... entonces, siento que tengo mucha confianza con ellos, los quiero mucho y siento que soy recompensada de esa manera".* Sin embargo, la confianza sin orientación o sin la formación y práctica de roles claros entre los actores, como ocurre en este caso, ayuda a una falta de compromiso y al desorden.

Con respecto a las otras tres maestras que impartían matemáticas y ciencias naturales, geografía e historia respectivamente, ellas mostraron diferencias con la maestra titular del grupo en la expresión de sus significaciones sobre el desempeño escolar de Fernando y en las rutinas de sus actividades en el salón. En sus discursos Fernando no aparece como el caso único, extremo y fatal de bajo rendimiento escolar; ninguna de las tres señaló única e inmediatamente a Fernando cuando se les preguntó por los alumnos de bajo rendimiento; durante un instante reflexionaron antes de señalar a más de un alumno; aunque siempre entre ellos nombraron a Fernando. Cuando se les pidió su valoración sobre este último, la maestra de matemáticas expresó: *pero esto no es que no pueda... es inteligente pero no lo quiere hacer... se debe al desinterés de los padres, la mamá no tiene ningún tipo de preparación... yo siento más que nada la pobreza.* Aunque lo valora con calificaciones malas, no expresa pesimismo hacia él, señalando que aunque sea con seis irá a la secundaria, y ella sí se asume como parte en la formación de esta situación, *a veces los niños que más nos causan problemas son los que optamos por ser indiferentes ante ellos, o el repetirle tanto que es flojo, o esto o lo otro, que él mismo se lo cree.*

La maestra de geografía señala sobre Fernando: *tiene un poquito de bajo rendimiento en un momento*

dado... no da todo el ancho que en un momento se pudiera llevar, esta maestra enfatiza el desinterés del alumno y su problemática económica.

Con el matiz personal de cada maestra y el implicado en cada asignatura, la rutina de las tres en el salón de clases coincide en lo general: lo primero que hacían era indicar en voz alta que iban a iniciar y ordenaban silencio y disciplina, que eran observados por todo el grupo; luego introducían al tema de la clase con alguna explicación, con el apoyo de material visual, problematizando a los alumnos o solicitándoles ejemplos o experiencias; frecuentemente involucraban ejercicios sobre el tema y se desplazaban por el salón entre las filas de alumnos. También por lo regular reconocían los aciertos y participaciones de los alumnos, y los errores no se valoraban negativamente sino que los retomaban para precisar o ahondar en el tema respectivo; Fernando y el grupo en general mostraban participación activa, atención y orden.

Aunque esta rutina se percibía con cierta formalidad, el hecho es que esa manera de disponer la situación posibilitaba en Fernando más participación y atención que indisciplina y apatía.

En cuanto a la valoración de los compañeros entrevistados, sólo la mitad de ellos identificó a Fernando como alumno de bajo rendimiento, describiéndolo como: *va muy mal, le gusta jugar en el salón y portarse mal, es burro, es buena onda, va bajo en el estudio, le gusta jugar y pararse aunque esté la maestra*.

Todos los alumnos que lo valoraban de bajo rendimiento, sin excepción, lo consideraban su amigo, aunque nadie lo elegiría para formar equipo en la realización de alguna tarea de las asignaturas.

Cuando Fernando iniciaba la plática o juego, o incitaba para que otros se involucraran, estos últimos lo seguían en una situación propicia como en el recreo o en el salón cuando no estaba la maestra, mientras que cuando no era situación propicia, cuando "no se debía hacer", como en el salón cuando estaba la maestra o en una ceremonia en el patio, los otros no lo seguían pero tampoco lo rechazaban, más bien se cuidaban de no ser sorprendidos por la maestra o la autoridad.

Para las actividades no formalizadas (físicas y sociales), es decir, las que no se hacían por obligación curricular sino libremente en el recreo o fuera de clases, como foot-ball, carreras, etc., Fernando siempre era elegido, o si él organizaba la actividad (lo cual ocurría con frecuencia), los demás le pedían que los incluyera. Es decir, en el desempeño práctico de estas actividades él se asumía capaz y se le reconocía así por los demás.

En ese entrecruce de valoraciones y prácticas escolares situadas en que Fernando se ubica, ¿qué asume para sí en su configuración personal, expresada en sus reflexiones y acciones?

Fernando expresa que está en la escuela, *porque tengo que aprender... porque todos debemos estudiar para saber... la historia, las palabras*: Estas

expresiones son parte del discurso de su medio escolar, particularmente de la maestra titular del grupo, que si bien él incorpora a su narración, no constituye propiamente un sentido personal, una regulación consciente de su acción. Podemos decir que la escuela es vivenciada de manera práctica por él como "estudio", "juego" y "recreo", conceptos que menciona para referirse a lo que más le gusta ahí.

Las expresiones calificativas y actitudes de la maestra, Fernando las reproduce en su autorreferencia, aunque no coincide del todo con la valoración pesimista de ella, reconoce que tiene calificaciones muy bajas y expresa que no está conforme con ellas: *tengo que superarlas y subir de calificación*, con cierto orgullo dice que nunca ha reprobado y manifiesta una preocupación por el futuro inmediato, *pasar de grado para salir de sexto y entrar a la secundaria*.

Por otro lado, esas expresiones y prácticas recurrentes en torno al desempeño escolar de Fernando, le han permitido una reflexividad, una formación de su capacidad autovalorativa; cuando describe cómo han sido sus maestros con él señala: *son buenos conmigo, a veces me castigan porque me porto mal cuando ando haciendo travesuras en el salón*, o cuando señala a la mejor maestra que ha tenido, *para mí la maestra X (la maestra titular), con nosotros no es tan enojona, conmigo luego sí me castiga, pero casi no, me lo hace por andar platicando*. Aunque esta autovaloración tampoco constituye un regulador fuerte de acción.

La actitud y valoración de las maestras hacia Fernando, en especial de la maestra titular, solían ocurrir ante todo el grupo de alumnos, lo que implicaba que éstos se fueran formando una visión en ese sentido en su relación con Fernando, por ejemplo nadie lo elegiría para hacer una tarea escolar en equipo, cuando explícitamente se les pedía que lo describieran usaban algunos calificativos de la maestra. Sin embargo, en la interrelación informal de Fernando con sus compañeros éstos nunca lo calificaron así; parecía como si, a diferencia de la maestra, ellos valoraran más en él el aspecto de "amistad", la capacidad para el juego y la relación social que reconocían en él, y que Fernando incorporaba, especialmente de manera práctica, aunque también en la descripción sobre sus relaciones con los demás: *con muchos me llevo bien, con algunos no, en este año con la mayoría me llevo bien*.

El caso de Fernando permite observar cómo el carácter situado de su desempeño le dispone posibilidades y restricción, en las que de alguna manera se va ubicando en su "indeterminada determinación" (Valsiner, 1996). Las diferentes rutinas de las maestras le posibilitan o restringen determinado desempeño; el contexto social más allá de la escuela no le permite que alguien lo lleve y recoja en la escuela, que le ayude a realizar la tarea y que lo anime a estudiar, lo que le orienta y posibilita un desarrollo de independencia; cuando se

le pregunta quién lo lleva y recoge de la escuela, él, con mucha sorpresa y enfático señala: *jno, nadie, yo me voy solito y me vengo solito!... nadie me ayuda a la tarea, a veces mi mamá me dice que la haga... nadie me anima, yo solo*. La subvaloración recurrente y la actitud pesimista de la maestra titular en torno a Fernando pudiera considerarse una situación restrictiva de su desempeño, no obstante, incluso ante esa circunstancia Fernando muestra algunos elementos de su autonomía relativa, ha sido capaz de "tomarle la medida" a la maestra, él es consciente, o lo asume prácticamente, que junto a esa descalificación y a pesar del mínimo esfuerzo que se exige de él como alumno, está un modo de ser de la maestra quien nunca lo ha reprobado ni lo reprobará en el sexto grado; la maestra titular expresa: *Fernando como que ni le va ni le viene que salga bien* (enfática y con mucha seguridad prosigue) *¡lo sabe!, ¡él sabe que está muy mal!, y si va a salir es porque yo estoy tratando de hacerle el favor, porque, ¿para qué lo tienes aquí?, le haces la maldad si sabes que este niño no sirve para la escuela, ¡ya que agarre su certificado y vámonos!, ¿para qué lo voy a tener cinco o diez años si sé que nunca lo va a hacer?* Está claro el papel de la maestra cuya perspectiva y decisión hacia sus alumnos es legitimada por la institución, en este caso sobre la construcción de Fernando como alumno de bajo rendimiento escolar, pero también la capacidad de este para aprovechar, al menos prácticamente, elementos de esa situación para orientar o construir una postura personal (Dreier, 1999), como expresión del llamado "afecto de inadecuación" (Neymark, 1977; González, 1993) o como aspecto de su "seguridad ontológica" (Giddens, 1995).

CASO 2: Margarita

Margarita pertenece a una familia nuclear compuesta por los padres y dos hijos: Margarita y un hermano menor; la madre tiene secundaria y se dedica a las actividades del hogar, y el padre tiene bachillerato incompleto, trabaja de policía auxiliar con un salario de seis mil pesos mensuales (20 dólares USA diarios), que constituye el ingreso familiar. La vivienda es propia y cuenta con todos los servicios; la relación de la familia con la escuela es muy estrecha, casi exclusivamente a través de la madre, quien mantiene amistad y cercanía con la maestra, prepara y lleva la comida de ésta a la escuela; a decir de la maestra la madre siempre está pendiente de las exigencias y citas escolares.

Margarita tiene once años de edad, cursó el preescolar y es considerada la alumna de alto rendimiento escolar por la titular del grupo, quien ha sido su maestra durante cinco grados; en la escuela ha obtenido premios, tres por promedio escolar, uno por escolta y otro más por un dibujo que hizo sobre lo que quería ser de grande. Ella se mostró accesible y motivada en el trabajo de investigación,

aunque a veces, cuando se abordaban algunas cuestiones concretas sobre su desempeño, como la calificación, se mostraba indecisa o evasiva.

Las significaciones y perspectivas de maestros y compañeros actuales sobre el aprovechamiento escolar de Margarita son divergentes y ella también los incorpora distintamente.

La maestra titular del grupo muestra hacia Margarita una expectativa elevada y una visión muy formada y generalizada en torno a su alto desempeño; la relación maestra-alumna durante cinco grados es un elemento importante en la construcción de esa perspectiva, entre otras cuestiones que abordaremos. La titular señaló a esta alumna, de manera decisiva e indubitable, como la alumna de alto rendimiento escolar, utilizando como categorías para describirla: *atenta, machetera, responsable, dedicada, dinámica, participativa, cumplida, trabajadora, constante*. Aparece tan tipificada esa perspectiva de la maestra que le resulta difícil modificarla, a pesar de vivenciar y reconocer en Margarita recientes bajas en su desempeño; la titular señalaba que en este curso escolar, en el que se llevó a cabo la investigación, no solamente en su grupo, sino en los dos sextos de la escuela y los de otras escuelas primarias los alumnos de ese grado se volvieron desordenados e indisciplinados, importándoles más el relajo que el estudio; y en la interpretación que ella hace de esa situación busca explicaciones fuera de su propia involucración, señala: *todo el grupo se ha descompuesto mucho, no nada más en esta escuela, veo que todos andan igual de desatados, y es que la adolescencia... antes la adolescencia les agarraba en secundaria, y ahorita como que la adolescencia, la edad difícil, les está tocando en sexto, aquí en este año, es bien difícil controlarlos, como que ya no les importa mucho el estudiar, vienen porque saben que es una obligación o porque sus papás los mandan*. Incluso la maestra hace un claro deslinde *nos hemos analizado para ver si somos nosotras, pero nosotras venimos con todas las ganas del mundo y ellos son los que... nos quitan las ganas, porque los vemos con sus caras así, de pocos amigos, como que a nosotros nos baja el rendimiento que traemos ¿no?*. En ese contexto disursivo de la maestra, al referirse específicamente a Margarita reconoce que esta alumna ha bajado en su desempeño y expresa mucha preocupación por esa situación (en grado mucho mayor que el grado de satisfacción ante algún acierto de Fernando), ella señala: *Margarita era muy atenta a las clases, muy dedicada, últimamente se ha distraído mucho, ha bajado un poquito en sus exámenes, en el examen que le acaban de aplicar... en ella estaba nuestra mira, era la niña que iba a representar en la olimpiada del conocimiento...* (con mucha preocupación continúa) *y salió muy mal, reprobó cuatro áreas, pasó*

una y reprobó cuatro, ¡la regañamos!, ¡Margarita, qué te pasó si tú eras nuestra arma secreta y nos sales que repruebas todo!; mostrando incertidumbre la maestra agrega: *¡y Maribel, que ni pensábamos, que ni en cuenta, fue la más alta de los dos sextos, entonces te digo, yo creo que es la edad!*

La situación anterior ya se había presentado cuando a la maestra se le solicitó que nombrara a los alumnos de alto y bajo rendimiento, de modo que a pesar de eso ella no varió su perspectiva del alto rendimiento de Margarita ni su expectativa elevada hacia ella; Maribel, la niña que en el examen aludido obtuvo mejor desempeño, no fue señalada por la maestra como alumna de alto rendimiento.

La maestra mostraba mucho aprecio por Margarita y por su madre, describe a ésta como muy cooperativa y cumplidora, que se preocupa demasiado porque la niña tuviera lo necesario *siempre es muy positiva la señora y la niña también.*

Dentro de la rutina de la maestra en el salón de clase, descrita con anterioridad, Margarita fungía como apoyo de la maestra en varias cuestiones, con frecuencia la maestra pedía a la niña que le ayudara a repartir o recoger material o los cuadernos, o la utilizaba para enviar o traer mensajes a otros maestros o a la Dirección de la escuela; cuando Margarita cometía algún error dentro de la clase muchas veces la maestra trataba de justificarlo ante el grupo y aunque a veces era claro que participaba en indisciplina en el salón, como platicar o jugar, la maestra nunca la reprendió.

Con respecto a las otras tres maestras, ellas muestran valoraciones cercanas entre sí, pero todas un poco alejadas de la perspectiva de la maestra titular sobre el desempeño escolar de Margarita; se refieren a ella con categorías como: *niña normal, soberbia, altiva, orgullosa, la más limpia, la mejor peinada, voluble, presuntuosa.*

Cuando se pidió a estas maestras que mencionaran a los alumnos de alto rendimiento, sólo la maestra de matemáticas y ciencias naturales incluyó a Margarita junto a otros dos alumnos, sin embargo, precisó en seguida: *Margarita sí pone interés, aunque yo podría decirte que de los alumnos medios ella es la mejor, pero inteligente, rendimiento inteligente no tiene.* Esta maestra expresa cierta decepción por el bajo desempeño de esta alumna en el examen para la representación en la "olimpiada del conocimiento". La maestra de historia considera que en lo académico, Margarita *simplemente cumple, cuando quiera participa y cuando no, no.* La de geografía valora que a Margarita la mamá y algunos maestros le han elevado el ego, *...como que era la niña bonita y por ser bonita tú sabes, tú puedes... pero la verdad es una niña que necesita trabajar demasiado para ser lo que ella desea.*

En las rutinas ya descritas de estas otras maestras, que coinciden entre sí en lo general y se distancian de la de la maestra titular, Margarita es

tratada igual que los demás alumnos, no se le asigna un rol preferencial diferenciado de ellos.

Las maestras no titulares valoran como alto rendimiento escolar la participación, el cumplimiento, la atención, la disciplina y el orden, el interés y dedicación hacia el estudio; a través de su práctica en el salón, y por lo que critican de Margarita, valoran también la obediencia, la sencillez, la constancia y la facilidad para aprender.

Con respecto a los compañeros del grupo a quienes se les solicitó su valoración sobre el desempeño alto y bajo en su grupo, nadie mencionó a Margarita en alguna de ambas categorías, señalando nombres de otros alumnos, algunos de los que coincidían con los señalados por las maestras no titulares. Las principales valoraciones para significar el alto rendimiento eran: *le gusta estudiar, obtener calificaciones altas, ser aplicado, no les cuesta trabajo hacer las cosas;* y de manera generalizada expresaron o sugirieron *la simpatía, la amistad.*

Entre Margarita y la maestra titular se ha construido un vínculo afectivo fuerte, principalmente por la preferencia de la maestra hacia la alumna, por la estrecha relación de amistad con la madre y por haber sido su maestra durante cinco grados; esa relación afectiva aparece como importante mediador del discurso de Margarita sobre la escuela, ella expresa: *la escuela me ha gustado porque me tocó una maestra muy buena que hasta ahora sigo teniendo,* cuando se trata de señalar a la mejor maestra ella expresa *la maestra X (la titular), es muy diferente a todas las demás, casi no regaña y cuando no entiendes te explica.*

En su discurso Margarita muestra cierta inseguridad vinculada a su doble vivencia en torno a la escuela: por un lado como institución con un programa académico que exige un desempeño del alumno expresado en calificaciones y, por otro lado, como un espacio de socialización a través del juego, las relaciones informales, la indisciplina, etc. Para esta alumna el segundo aspecto tiene mayor sentido personal, ella expresa que en preescolar lo que más le gustaba era *jugar*, y lo que menos le agradó era *hacer la tarea*; en la escuela primaria lo que más le gusta *me gusta pues... salir a educación física*, y el grado que más le ha gustado fue primero *porque casi no dejaban tarea.* Sin embargo, su desempeño aparece predominantemente orientado por las valoraciones de los demás, principalmente de la maestra titular y de la madre, hacia el primer aspecto, que le implica obtener buen desempeño y calificaciones altas. En una ocasión en que la maestra pidió que en partes cada alumno expusiera un trabajo que dejó de tarea pero que Margarita no hizo, en vez de asumir su falta que implicaba el posible regaño de la maestra o verse mal ante el grupo, ella le pidió el cuaderno a una amiga y expuso la parte que le tocaba cuando llegó su turno. También cuando narra sobre sus calificaciones se autovalora como alumna de calificaciones muy altas

y expresa su malestar por su baja reciente, *mis calificaciones que he obtenido en la primaria son de nueve y diez, hace poco he tenido bajas calificaciones, la maestra me ha dicho, como yo soy de buenas calificaciones, que por qué ahora estoy tan baja... me siento mal de que me diga eso.*

Aunque por la preferencia y valoración elevada de la maestra, así como por hacerla participe de su autoridad, sus compañeros la asumían como muy "visible" en el grupo, sin embargo, tanto en el salón de clases como en el recreo sólo se relacionaba con un pequeño círculo de amigas; para la mayoría, principalmente en el recreo, pasaba en la indiferencia, y cuando se les pedía que comentaran sobre ella simplemente decían: *es la consentida en su casa y de la maestra, es presumida, le gusta que la alaben, casi no se lleva con muchos.*

Margarita hace narraciones que la ubican como sujeto de ayuda y dependencia, principalmente en relación con la madre; señala que esta la lleva y recoge en la escuela, y sobre la tarea expresa: *cuando es muy difícil la tarea mi mamá me ayuda, hace alguna parte o me explica y me dice que la haga.*

En esa interrelación de prácticas locales y discursos en que se sitúa Margarita, ¿cómo se expresan las restricciones y posibilidades que encausan su desempeño como "determinación indeterminada" (Valsiner, 1996)? A Margarita ese contexto le posibilita mantener un estatus en su grupo y, fuera del mismo, principalmente en la familiar, obtener lo que de ella se esperaba y valoraba más, las calificaciones altas. Sin embargo, también le disponía de las condiciones para formarse un modo de ser más o menos rígido y con cierta inseguridad; ella se movía en la contradicción generada por el logro académico alto, que asumía como obligación, y la cuestión socializante que le era más significativa personalmente; aunque resolvía lo primero de alguna manera, ya sea aprovechando la amistad de la maestra con la madre o usando estrategias de fraude académico, lo que también muestra una capacidad, no obstante le representaba una inseguridad. Esto último, vinculado con su modo de ser rígido, se hizo más patente al final de sexto grado, cuando se enfrentó a las rutinas de otras maestras, las cuales eran muy diferentes a la de la maestra titular: en ellas Margarita era tratada al mismo nivel de sus compañeros y debía mostrar capacidad académica, que hasta entonces ella desempeñaba más por valoración de los otros que por sentido personal. Sin embargo, esta nueva restricción, que implicaba un "quiebre" en la cotidianidad de Margarita, también le posibilita una reflexividad de sí misma y un reconocimiento de su nueva situación.

CONCLUSIONES

La involucración de los alumnos en distintos tipos de interacción social, a veces contradictorias, con maestros, compañeros, familiares, etc., en distintos escenarios particulares de práctica: el salón de clases, el descanso, el hogar, los clubes deportivos y recreativos, etc., les permiten diversidad de vivencias. De todas ellas el alumno va retomando unos u otros elementos para formarse como individualidad. En esa formación el alumno experimenta una participación activa, de manera que no existe una influencia determinante, de manera unidireccional, de unas u otras personas con quienes convive; por eso los alumnos, como los que son objeto de estudio, no se asumen a sí mismos, reflexiva y/o prácticamente, como de bajo o alto rendimiento de la misma manera en que son valorados o asumidos por los demás (incluso muchas veces lo hacen de modo muy divergente), pues ellos incorporan esa experiencia desde la formación psicológica que ya han logrado en cada momento, lo que a la vez la va transformando.

El rendimiento escolar, principalmente en sus niveles más evidentes de bajo y alto rendimiento, no es ajeno al desarrollo personal del alumno que se ubica en una u otra de esas categorías. El rendimiento escolar es un proceso vivencial y dinámico de interrelación entre prácticas, interacciones sociales y formaciones psicológicas del alumno, en el que este se va formando una autovaloración, expectativas e implicaciones prácticas como sujeto concreto y singular en relación con el estudio y la escuela. Por eso no solo deben ser objeto de estudio y atención los casos de bajo rendimiento, sino todos los niveles incluido el alto rendimiento, que de manera amplia no se le considera así.

Con frecuencia en la institución escolar (principalmente a través de los profesores, administradores y autoridades escolares) se tiende a generalizar para todas las esferas de desarrollo el tipo de valoración y modo de asumir tanto al alumno de bajo como al de alto rendimiento. Esto puede limitar el desarrollo del alumno: en el de bajo rendimiento porque no se le reconoce su eficiencia en lo que es capaz ni se aprovecha esa vivencia para dinamizar su desarrollo e implicación en áreas con dificultad, con posibles influencias en una valoración inadecuada de sí mismo o desmotivación y pasividad generalizadas; en el de alto rendimiento porque puede desmotivar el esfuerzo en lo que no es tan capaz o bien influir en la formación de una autovaloración por encima de sus posibilidades reales, con posibles consecuencias vivenciales de inseguridad, estrés, etc.

REFERENCIAS

AMADOR, M.A. (1993): *El adolescente y el joven ¿aceptados o rechazados en su grupo escolar? ¿Por qué?* Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

BINET, A. (1913): *Las ideas modernas acerca de los niños*, Librería Gutenberg, Madrid.

- BOCKARIEVA, G. (1977): **Particularidades psicológicas del escolar difícil y causas del retraso escolar**, Editorial de Libros para la Educación, La Habana.
- BOZHOVICH, L.I. (1977): "El problema del desarrollo de la esfera de motivaciones del niño". En: Bozhovich, L.Y. y L.V. Blagonadiezina (1977): **Estudio de las motivaciones de la conducta de los niños y adolescentes**, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 12-55.
- DELGADO, G. and H. TRUEBA (1991): **Crossing Cultural Border. Education for Immigrant Families in America**. USA, Falmer Press, Taylor and Francis Inc.
- DREIER, O. (1999): "Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social", En proceso de Publicación en la revista **Psicología y Ciencia Social**, UNAM Campus Iztacala, México.
- FERNANDEZ, P. (1987): **Evaluación y cambio educativo. Análisis cualitativo del fracaso escolar**, Ediciones Morata, Madrid.
- GALTON, F. (1869): **Hereditary Genius: An Inquiry into its Laws and consequences**, MacMillan, Londres.
- GERGEN, K.J. (1996): "La construcción social: emergencia y potencial", En: **Construcciones de la experiencia humana**, Gédisa, Barcelona.
- GONZALEZ, F. (1993): **Motivación moral en adolescentes y jóvenes**, Editorial Científico Técnica, La Habana.
- GIDDENS, A. (1995): **Modernidad e identidad del yo**. Editorial Península, Barcelona.
- HAMAN, T. (1997):
www.cri.español.com/atlan/mex/consulate/comunicados/preocupar.html.
- HOLLAND, D. & M. EISENHART (1990): **Educated in Romance: Women Achievement and College Culture**, University of Chicago Press.
- KAUFFMAN, H. (1997): "Sus exámenes de selección, una barrera",
www.excelsior.com.mx/9708/97803/naczi.html.
- LEAVE, J. and W. WENGER (1995): **Situated Learning**, Cambridge University Press.
- LOPEZ, G.; J. ASAEI y Y. NEWMAN (1984): **La cultura escolar ¿responsable del fracaso?** Programa Interdisciplinario de Investigación Educativa, Santiago de Chile.
- NEYMARK, M.S. (1977): "Orientación de la personalidad y afecto de inadecuación en los adolescentes", E: Bozhovich, L.I. y L.V. Blagonadiezina (op. cit), 138-180.
- OGBU, J. (1982): "Cultural Discontinuities and Schooling", **Anthropology and Education Quarterly**, XIII(4), 290-307.
- _____ (1990): "Cultural Model, Identity and Literacy", En: Stigler, J.W.; R.A. Sweder & G. Herdt (editores), **Cultural Psychology**, New York, Cambridge University Press.
- Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (1998): **Anuario Estadístico**, París.
- PARADISE, R. (1987): **La socialización para la autonomía en un contexto interaccional mazahua**, Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), Instituto Politécnico Nacional (IPN), México.
- PARADISE, R. (1991): "El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación", **Infancia y Aprendizaje**, 55, 73-85, Instituto Politécnico Nacional, México.
- PASSOW, H.; M. GOLDBERG and J. TANNENBAUM (1967): **Education of the disadvantaged. A book of readings**, Holt Rinehart and Winston, inc, New York.
- PERRENOUD, P. (1990): **La construcción del éxito y del fracaso escolar**, Ediciones Morata, Madrid.
- RITTS, V.; M. PATTERSON & M. TUBBS (1992): "Expectations, Impressions and Judgements of Physically Attractive Students; A Review", **Review of Educational Research** 62(4).
- SAVOŃKO, E.I. (1977): "Características de la correlación entre la orientación de la conducta por la autovaloración o por la valoración de los demás según las edades", En: Bozhovich, L.I. y L.V. Blagonadiezina (op. Cit), 97-137.
- Secretaría de Educación Pública SEP (1997): **Informe anual de labores 1996-1997**, México.
- SEVE, L.; M. VERRET y G. SNYDER (1978): **El fracaso escolar**, Ediciones de Cultura Popular, México.
- SLAVINA, L.S. (1977): "Influencia del objetivo que se plantea ante el niño y del propósito adoptado por el mismo en función de los motivos de la actividad del escolar", En: Bozhovich, L.I. y L.V. Blagonadiezina (op. Cit.) 56-98.
- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación SNTE (1997): **Lecturas selectas**, Tomos I y II, México.
- SCHNEIDER, B. & Y. LEE (1990): "A Model for Academic Success: The School and Home Environment of East Asian Students", **Anthropology & Education Quarterly**, 21(2):358-377.
- TERMAN, W.L. y M.A. MERRILL (1975): **Medida de la inteligencia**, Editorial ESPASA-CALPE, S.A., Madrid.
- VALSINER, J. (1996): "Indeterminación restringida en los procesos de discurso", En: **Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula**, Coll, C. y D. Edwards (eds.), Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid.
- _____ (1997): "Personality and Psychology: Common Sense and General Assumptions", En: **The Guided Mind**, Cambridge, Ma: Harvard University Press, Cap. 1, 1-27.
- WECHSLER, F. (1995): **La medición de la inteligencia del adulto**, Editorial Cultura, S.A. La Habana.
- Zona Educativa (1998): "Los mejores alumnos del mundo",
www.zona.mcv.gov.org/ZonaEducativa/Revista13/LaEducacionEnElMundo.htm.